

FORMAS DE PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES SECUNDARIOS EN PROYECTOS PEDAGÓGICOS. ELECCIÓN DE TEMAS Y EVALUACIÓN EN EL CASO DE LA MATERIA “CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA”

Analía Motos*
Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.
analiamotos@gmail.com

Ricardo Baquero**
Universidad de Buenos Aires, Argentina.
rjbaquero@gmail.com

Recibido: 06/09/2016 Aceptado: 13/12/2016

Resumen

La materia Construcción de la Ciudadanía se incorporó hace casi una década a los planes de estudio de los primeros tres años de la educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Este espacio curricular presenta algunas características disruptivas respecto del régimen académico, las relaciones con el saber y, finalmente, respecto de la modalidad de evaluación

* Licenciada y Profesora en Educación (UNQ). Actualmente se desempeña como docente en el Nivel Superior, en la formación de docentes en la Provincia de Buenos Aires, y como investigadora en el Proyecto PICT *La inclusión de las voces de los estudiantes en los procesos de aprendizaje. Variaciones de las formas de participación y apropiación de la experiencia escolar en el nivel medio*, subsidiado por la ANPCYT y radicado en la Universidad Nacional de Quilmes.

** Profesor Titular Regular de Psicología Educacional de la Universidad Nacional de Quilmes y de la Universidad de Buenos Aires e Investigador Responsable del Proyecto PICT *La inclusión de las voces de los estudiantes en los procesos de aprendizaje. Variaciones de las formas de participación y apropiación de la experiencia escolar en el nivel medio*, subsidiado por la ANPCYT y radicado en la Universidad Nacional de Quilmes. Es también Director del Programa de Investigación: *Discursos, prácticas e instituciones educativas*, de la Universidad Nacional de Quilmes.

y calificación. Dichas características pueden constituirse como variaciones en las formas de participación en la escuela secundaria.

Se parte de la premisa de que todas las formas de participación no sólo tendrían efectos a nivel epistemológico, esto es, sobre lo que se conoce, sino también a nivel ontológico, es decir, sobre cómo y quiénes serán las personas y su comunidad

En este trabajo se describen las características centrales de la propuesta curricular y el proceso de llegada de la materia a las escuelas, profundizando en la organización de los contenidos anuales en torno a los intereses y elecciones de los estudiantes y la propuesta de evaluación y calificación. Se sistematiza información proveniente de los documentos curriculares oficiales y de entrevistas a docentes de la materia y directivos, todos de escuelas secundarias del distrito de Quilmes, Provincia de Buenos Aires.

Palabras Clave: Escuela Secundaria – Construcción de la Ciudadanía – Participación – Aprendizaje.

Abstract

The subject Citizenship Building was incorporated almost a decade ago to the curricula for the first three years of the secondary school education in Buenos Aires Province, Argentina. This subject presents some discordant characteristics with respect to the academic regime, the relationships established with knowledge and the evaluation and marking modality. Those features may constitute variations in the ways of participation at secondary school.

This paper draws from the assumption that all the forms of participation not only could have effects at an epistemological level, that is, on what people know, but also, at an ontological level, meaning, on who will people and their communities be.

This article describes the main features of the subject and the process for its arrival to schools. There is an emphasis on the organization of the yearly contents according to students' interests and choices and the proposal for evaluation and marking. Information stemming from official curricular documents and from interviews to teachers of the subject and headteachers, all of them from secondary schools from Quilmes district, Buenos Aires province, is systematized.

Key words: Secondary School – Citizenship Building – Participation – Learning.

Introducción

La asignatura Construcción de la Ciudadanía fue la última materia en incorporarse al currículum oficial para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, luego de la reforma educativa del año 2006 (1).

Esta propuesta curricular se ha caracterizado por incorporar algunas modalidades disruptivas respecto del régimen académico y las formas de evaluación y acreditación del nivel, entre ellas:

- La organización de los contenidos en torno a proyectos cuyas temáticas deberían surgir de los intereses de los estudiantes.
- La intención de definir problemas de conocimiento con relevancia a nivel comunitario, a los efectos de promover el ejercicio de la ciudadanía en la escuela.
 - La evaluación centrada en los procesos de aprendizaje, a nivel colectivo e individual, y llevada a cabo en conjunto por estudiantes y docentes.
 - La asignación de calificaciones conceptuales, no numéricas.
 - La no gradualidad de la materia durante los tres primeros años de escolaridad secundaria (en los que se dicta el espacio curricular), pudiendo los estudiantes agruparse por proyectos/temáticas de su interés y no necesariamente por compartir el año o la sección.

La llegada de la materia a las escuelas tuvo su primer antecedente en el año 2005, cuando la Dirección General de Cultura y Educación elaboró un documento preliminar que fue aplicado en una experiencia piloto durante el ciclo lectivo 2006 en 75 escuelas de la provincia, en cursos correspondientes al primer año de la Educación Secundaria Básica (2). En el año 2007 se replicó la modalidad en los segundos años de las mismas escuelas. Finalmente, en el ciclo lectivo 2008 se implementó masivamente la materia a nivel provincial, en las secciones correspondientes a 1° y 2° año y en 2009 alcanzó el 3° año del nivel, completando su incorporación a la grilla curricular.

En el presente artículo se profundizará en dos de las dimensiones descriptas del espacio curricular: el trabajo pedagógico por proyectos (cuya elección de temáticas de estudio debiera ser realizada por los estudiantes) y el enfoque para la evaluación, calificación y acreditación por la materia. Estas dimensiones podrían constituir instancias de variación en las formas de participación en la escuela y contribuir a asignar posiciones subjetivas diferentes de las construcciones tradicionales que equiparan alumno e infante por un lado, y docente y adulto por el otro.

Para el análisis de ambas dimensiones, este trabajo pone en diálogo las voces de directivos y profesores entrevistados (3), que se desempeñan en el distrito de Quilmes (4), Provincia de Buenos Aires, con la normativa y documentos curriculares que dan marco a la materia Construcción de la Ciudadanía.

Aprendizaje, formas de participación en la escuela e identidades

A pesar de que han tenido lugar variaciones sustanciales tanto en las culturas de los jóvenes como en las prácticas de producción de conocimiento, la permanencia de las prácticas escolares ha conservado componentes propios del formato tradicional moderno, tales como la gradualidad, la simultaneidad

o la asignación de posiciones subjetivas particulares a docentes y estudiantes (Baquero, 2002, 2007), incluida su relación con el saber. No obstante, cuando se analiza la participación de los jóvenes por fuera del espacio escolar, en términos generales, los mismos suelen desempeñarse en esos espacios diversos con mayor autonomía que en las escuelas, en donde sus voces y percepciones terminan, casi siempre, reducidas a la posición tradicional de alumno/infante (Narodowski, 1994), es decir, una posición de heteronomía (no autonomía) y de acceso graduado y dosificado a la cultura adulta. Como señalan Rudduck y Flutter (2007):

(...) las estructuras del instituto de secundaria ofrecen, en conjunto, menos responsabilidad y autonomía de la que muchos jóvenes están acostumbrados en su vida extraescolar. (...) La exclusión tradicional de los jóvenes de los procesos de diálogo y de decisión, este ignorar su voz entre paréntesis, se basa en una visión anticuada de la infancia, que no reconoce la capacidad de los jóvenes de tomar iniciativas y reflexionar sobre los problemas que afectan su vida (Rudduck y Flutter, 2007, p. 17).

Desde otro ángulo, otorgar de modo legitimado la palabra, de una forma no paródica, afecta, en cierta forma, las figuras de autoridad, tal como lo ha desarrollado Greco (2012, 2007). Desde esta mirada, si las prácticas ensayadas en este tipo de propuestas de variación tuvieran impacto, implicarían la necesidad de una crítica al concepto de autoridad comprendido en su modo más naturalizado, jerárquico y vertical, para pensarlo específicamente en el terreno de las prácticas educativas. Esto implicaría un doble movimiento; por un lado, el de situar como iguales a docentes y alumnos, para que se reconozcan mutuamente otorgándose voz, respeto y escucha. A su vez, situarlos como diferentes, pero desde un lugar en el que los docentes sean sostén, prestadores de identidad o pasadores de cultura, asumiendo la responsabilidad de "hacer crecer", de proteger lo frágil, no desde la mirada tutelar moderna, pensando a los niños y jóvenes en términos de "menores" (sobre todo a los más pobres), incompletos, dependientes e 'inferiores', sino trabajando con el pensamiento, la palabra y el relato en las relaciones con los jóvenes, haciendo posible un lugar simbólico para todos, habilitar ideas y vínculos con el semejante (Greco, 2007).

Ante el complejo mecanismo de construcción de legitimidad de los saberes en la escuela, Franco y Levin (2007) sostienen que resulta necesaria una legitimación intrínseca y no sólo externa.

Algunos autores sostienen que los sujetos jóvenes –en particular aquellos que provienen de sectores populares– han sido constituidos desde representaciones que tienden a caracterizarlos desde la carencia, la ausencia y la negación, en medio de discursos que los invisibilizan y estigmatizan, simplificando la complejidad y la heterogeneidad existente hacia el interior de ese

grupo etario (Chaves, 2005; Reguillo Cruz, 2000; Margulis y Urresti, 1998). Así, resultaría relevante intentar capturar los efectos particulares que pueda tener la legitimación de los temas y voces de los estudiantes, en el desarrollo de posiciones subjetivas diferentes de las tradicionalmente promovidas por el dispositivo escolar moderno. Incluso, tales efectos podrían describir impactos más allá de los procesos de enseñanza y de aprendizaje escolares si se asume que "la noción tradicional del aprendizaje como una función de la docencia, del comprometerse en actividades instructivas, puede ser una visión demasiado restringida de lo que ocurre durante el proceso de escolarización" (Dreeben, 1968, citado en Packer, 1999, p.20).

Para profundizar este punto y haciendo lugar a la metáfora de Greco-Brooksy Packer (1999) en la que se piensa a la escuela como un sitio en donde se "producen personas", esto es, un espacio social donde tiene lugar una transformación ontológica, se pueden destacar algunas características que justamente amplían la mirada sobre los efectos de los procesos de escolarización.

En principio, la idea de transformación ontológica alude al cambio que sufre un niño de miembro de una familia a estudiante, en el que "el niño pasa a asumir diferentes modos de subjetividad en ambos contextos" (Packer, 1999, p.3). Por ejemplo, al comunicarse y actuar desde la posición de estudiante, los niños y jóvenes están sometidos a un conjunto específico de reglas y sanciones explícitas e implícitas, siendo parte de relaciones y apropiándose de abstracciones, aparentemente independientes y descontextualizadas, inherentes a la comunidad del aula. Así, las reglas del salón de clase son típicamente presentadas como un orden disciplinario objetivo de acuerdo con la forma en que se espera que los niños actúen en ese marco.

Finalmente, Packer sostendrá que aunque se pueda pensar dichas situaciones como costos de la escolarización, el mundo adulto por lo general considera que vale la pena pagarlos, siendo el beneficio "una afiliación completa al mundo abstracto, aunque alienado, de la sociedad moderna" (Packer, 1999, p. 6). Sin embargo, algunos niños y jóvenes en edad escolar, por diversas razones, rechazan la comunidad del aula y la escuela.

En ese proceso, Maroto (2000) refiere a los profesores como un eslabón crítico para mantener un sistema altamente legitimado desde el exterior pero desacreditado por aquellos que deberían ser sus principales protagonistas y beneficiarios: los estudiantes, quienes perciben las discontinuidades entre la vida escolar y la vida familiar, el grado de relevancia de los contenidos escolares y los aprendizajes (muchas veces descontextualizados) frente a los que los jóvenes se posicionan.

(...) se requeriría una escuela que tuviese sentido para sus miembros como instrumento de crecimiento personal y de transformación social, que pudiera, en fin, acabar con esa experiencia de desdoblamiento que hoy ca-

racteriza la vivencia escolar del alumno, desdoblamiento entre diversión y aprendizaje, entre lo público y lo privado, entre la escuela y la sociedad, entre el lenguaje y la conducta, entre la participación y la sumisión, entre metas institucionales y metas personales (Maroto, 2000, p.31).

En tales circunstancias, las personas pueden recibir simultáneamente mensajes contradictorios dentro de y entre sistemas de actividad (ya sea desde las diferentes voces presentes dentro del aula, la escuela y el barrio, por ejemplo). Esas contradicciones con los límites, relaciones y reglas de cada sistema, pueden ser interpretadas y abordadas como "tensiones estructurales" (Yamazumi, 2007). Por su parte, el concepto de "ruptura" o *breakingaway* en Engeström (1996a citado en Yamazumi, 2007) – presenta una mirada más amplia del desarrollo, que evita pensarlo como instancias de logro individual, de dominio vertical, nivel por nivel.

Así, al resolver una contradicción en una forma de actividad se daría una ruptura con algo ya establecido. Desde la propuesta de Yamazumi, esa ruptura siempre emerge de la voluntad propia, ya que prevalece una toma de posición respecto de los sistemas de actividad de los que se es parte.

Volviendo a la propuesta de Packer (1999), cuando se piensa a la escuela como lugar de producción de personas, se entiende que a partir de la escolarización suceden transformaciones que van más allá de lo epistemológico, esto es, más allá de la adquisición de conocimiento escolar y que se sitúan en el campo de lo ontológico, y en este punto, mucho de la identidad está en juego. Yendo más allá del concepto de sí mismo, la noción de identidad es central si se piensa a los estudiantes como participantes activos del salón de clase, espacio que configura un sitio activo de producción cultural (Greco-Brooks y Packer, 1999). En palabras de los autores:

Los estudiantes siempre, de una manera activa, se alinean, con o contra, el poder y la autoridad de su profesor. Ellos aceptan, o rechazan, los términos de la comunidad de práctica del salón de clase, los retoman, o buscan evitarlos o sobrepasar la escisión que la participación exige de ellos. (...) Cuando un estudiante toma una posición de oposición, su 'actitud' se vuelve muy sobresaliente y problemática, pero en el sentido real, la 'actitud' es *siempre* un resultado importante de la escolaridad (Packer, 1999, p.6).

Tanto sea desde la alineación como desde la oposición a las reglas, las prácticas, la autoridad del maestro o la posición misma de estudiante, el niño/joven se encuentra participando de la realidad de la comunidad del aula, aunque a veces no desde la forma esperada, buscando una base para su identidad desde la oposición no adhesión, o bien desde algunas formas alternativas, quizás, persiguiendo el reconocimiento de sus pares, por ejemplo.

En síntesis, desde una mirada puesta en la actividad, todas las formas de participación no sólo tendrán efectos sobre aquello que se conoce (cambios

epistemológicos), sino que también sobre cómo y quiénes serán las personas y su comunidad (cambios ontológicos, cuyos desenlaces no pueden ser anticipados, ni existen puntos de llegada definidos). Allí residiría el carácter político de la participación en las situaciones educativas escolares, ante las que siempre existe una toma de posición activa por parte de los estudiantes, no siendo la resistencia la única ruta de identidad, pues la adhesión, como se ha visto, puede serlo igualmente.

En el apartado siguiente se recuperan y se ponen en tensión los diferentes posicionamientos encontrados en el análisis de las voces de docentes y directivos y en la misma propuesta curricular respecto de dos características distintivas de la materia y de particular interés para nuestra indagación: la organización del espacio curricular en torno a proyectos relacionados con los intereses de los estudiantes y, en segundo término, su propuesta de evaluación. Ambas instancias buscarían asignar posiciones subjetivas diferentes y establecer relaciones diversas con el saber a partir de variaciones en las formas de participación de estudiantes y docentes en el aula.

Los proyectos como encuadre metodológico: la elección de las temáticas de estudio e intervención por parte de los jóvenes en la materia Construcción de la Ciudadanía

La introducción de una variación en la modalidad de un espacio curricular, tal como disponer que las temáticas de estudio partan concretamente de las elecciones de los estudiantes, puede desatar diferentes tensiones en torno a diferentes cuestiones como pueden ser las relaciones que se establecen con el saber, los mecanismos de legitimación de esos saberes, las representaciones en torno a la autonomía de los estudiantes y las figuras de autoridad.

Siguiendo los documentos oficiales, la materia Construcción de la Ciudadanía propone un abordaje metodológico en base al trabajo pedagógico por proyectos, cuyas temáticas y recursos deberían encontrar su origen en los intereses genuinos de los jóvenes y no en "la visión del mundo adulto" (Dirección Provincial de la Educación Secundaria, 2008, p.5) con respecto a qué es lo que ellos necesitan conocer. En este sentido, la propuesta curricular describe a la labor docente desde la indagación de los intereses, prácticas y saberes de los estudiantes, teniendo a la pregunta en su sentido más legítimo, esto es, la verdadera indagación, como herramienta pedagógica principal. De esa manera, los documentos oficiales se orientan a legitimar y autorizar las voces de los jóvenes en el aula y en la institución escolar para de realizar aportes al proceso de construcción de saberes y también al ejercicio de la ciudadanía (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2007, 2008).

Con relación a la participación, los documentos oficiales parten de la premisa de que relevar los conocimientos y las representaciones de los estu-

diantes es una instancia clave, dado que sostienen que los mismos jugarán en el tratamiento y desarrollo de los temas y contenidos, potenciando u obstaculizando la participación (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2007; 2008).

Retomando algunos conceptos que son parte de la discusión planteada, existen varias coincidencias entre el planteo de Greco (2007), sobre todo en relación a la cuestión del lugar de los docentes y la construcción de nuevos modelos de autoridad y vínculos educativos en la escuela, y esta propuesta curricular. Por otra parte, entre las voces de docentes y directivos entrevistados se han encontrado diferentes posiciones respecto de estas cuestiones:

- Voces que no terminan de habilitar variaciones respecto de las posiciones docente-alumno en el desarrollo de la materia.

- Voces que habilitan variaciones, sobre todo en el grado de autonomía en la toma de decisiones por parte de los estudiantes, según algunas características de los mismos o de las instituciones donde cursan sus estudios y, finalmente.

- Voces que adhieren a la hipótesis de que la propuesta de la materia puede generar efectos de sentido interesantes, sobre todo en torno a la cuestión de la autoridad en los ámbitos educativos y la relación con el saber.

Analizando algunos extractos de las entrevistas a docentes, en el siguiente caso, parece persistir en esta mirada la idea de joven/alumno como sujeto con identidad en espera relativamente pasiva, a ser "construido", aunque expresado de modo no del todo consistente, ya que los adolescentes aparecen a la búsqueda de modelos. Esa construcción, parecería, debiera ser llevada a cabo por y desde el mundo adulto, con poca o nula posición activa de los jóvenes en ese proceso. La idea de elección, de búsqueda autónoma, es vista como una instancia cargada de negatividad, no deseada y problemática, probablemente debido a la situación de "estar incompletos".

Yo lo que veo es que no tenemos alumnos. No está la categoría del pibe como alumno, no viene construido como un alumno; lo tenés que construir vos y es muy difícil. Creo que antes el docente tenía una autoridad que ya estaba dada desde todo punto de vista social. Hoy esa autoridad desapareció y que el docente tenga que construir esa autoridad lleva un desgaste muy difícil. Por eso, yo decía ¿qué tipo de adolescente queremos construir? No podemos eludir la responsabilidad porque somos los adultos los que vamos a decidir qué tipo de adolescente vamos a construir. Cuando los construyamos, ellos van a tener su propia opinión y ellos van a decidir. No podemos pretender nosotros que el adolescente que está buscando un modelo elija su propio modelo él solo, porque por eso tenemos los problemas que tenemos hoy (Entrevista p. 4.).

Esta suerte de "carencias", enunciada como propia de una concepción de adolescencia "en época", suelen profundizarse, como se advertía desde los trabajos de Chaves (2005) o Reguillo Cruz (2000) entre otros, en los discursos sobre los jóvenes provenientes de familias pobres.

Un directivo reflexiona sobre estas perspectivas sobre los jóvenes en su relación con las prácticas de enseñanza y la evaluación de los aprendizajes.

¿Cómo trabajan (los docentes) con pibes de bajos recursos y cómo evalúan? Es cierto que en determinados contextos sociales se considera que no van a aprender. Entonces nos manejamos así: preguntás, contestan. No hay reflexión, no hay análisis. Siempre el problema es del pibe: el pibe falta... ¿Porque es vago? ¿Porque es aburrido lo que damos? ¿Porque no podemos vincularlo? ¿Porque no generamos aprendizajes en serio? ¿Qué? ¿El pibe no tiene la capacidad de poder relacionar? ¿No se le enseñó entonces en siete años de escolaridad? ¿No vivieron prácticas que le permita ver eso? Porque vos tenés en los mismos lugares docentes que trabajan de otra manera y el pibe en tercer grado te lo logra hacer. Depende de uno, de las expectativas que ponga uno en el otro (Entrevista D2, p.20).

De las tensiones presentadas en este último extracto, pueden surgir algunas pistas para habilitar escenarios de variación en las situaciones educativas. ¿Qué está en juego cuando se piensa el trabajo pedagógico desde las elecciones de los estudiantes? Para que estos escenarios pedagógicos sean posibles parecen necesarias algunas condiciones:

-El reconocimiento de nuevas voces de autoridad en relación a los saberes.

-La construcción de posiciones docentes en las que el "no saber" sea posible.

-Una indagación legítima, como adelantamos, con desenlaces que por lo general no pueden ser anticipados en detalle.

En tal sentido y en cuanto a la instancia de elección del tema, un directivo recupera, desde su perspectiva, el posicionamiento docente necesario para llevarla a cabo.

En Construcción de la Ciudadanía el (docente) necesita tener un proyecto y creer que la participación de los pibes sirve. Tiene que creer que el pibe puede opinar.(...) En Construcción de la Ciudadanía el eje tiene que ser activo, en todas las materias tiene que ser activo, pero ahí si el pibe no activa, la materia pierde sentido. Porque el objetivo es la participación, el eje central de la materia es la participación del pibe. (...) Con respecto a la elección del tema, también es complejo. Porque me parece que hay experiencias vitales que los pibes no conocen por su propia experiencia de vida. Entonces si vos les permitís que elijan todo, les prohibís, les negás la posibilidad de acceder a otra cosa. También es cierto que eso de la elección del tema tiene algo a favor, que es que el pibe pueda tener interés, las ganas de

participar. En contra es que los pibes siempre queden encasillados. Porque la panacea de que los pibes elijan a veces tiene limitaciones y a veces terminan profundizando cuestiones estigmatizantes (Entrevista D2, pp.12-15).

Ni completamente dependientes o incompletos, ni absolutamente autónomos; los estudiantes, desde esta mirada, interactúan con un docente que reconfigura su lugar de adulto, a la manera en que lo proponía Greco.

¿De qué manera puede pasarse de la modalidad de contenidos prescriptos a la libre elección de temáticas por parte de los estudiantes? No pareciera ser ésta una ruptura sencilla de atravesar, sobre todo cuando sólo un espacio curricular propone la modalidad de elección, mientras que el resto suele permanecer con la modalidad tradicional. Este tipo de tensiones estructurales a las que se refería anteriormente desde Yamazumi (2007) y a partir de la categoría de "ruptura" que el autor toma de Engeström, resultan pertinentes para pensar cómo habilitar nuevos escenarios dentro de un sistema de actividad. Quizás, en las experiencias concretas, tengan lugar modalidades en las que estas rupturas y transformaciones se den de manera en principio puntual o acotada, y que gradualmente generen instancias combinadas. Así, como hemos analizado en otro sitio a propósito de proyectos de intervención que otorgaban esta posibilidad (Baquero y Lucas, 2015), la elección de la temática puede surgir del interés de los jóvenes o bien, estas elecciones pueden verse atravesadas por factores tales como los intereses del docente o su área de formación disciplinar de base y, por supuesto, la manera en que se piensan las posiciones subjetivas en el aula, por ejemplo.

Los docentes queremos también que los pibes tengan nuestros mismos intereses, por eso nosotros por ahí a veces llevamos a que el proyecto sea de tu área. El docente es siempre el que guía y no está el interés de los chicos, pero tiene que ver con la formación del adulto docente (Entrevista D4, p.12).

Por otra parte, algunas voces docentes argumentan que el grado de libertad que ellos administran para la elección de las temáticas tiene que ver con factores entre los que destacan la edad de los estudiantes, su origen socio económico, y en algunos casos sostienen que cuanto más lejos haya quedado la experiencia del nivel primario, los estudiantes se encuentran mejor preparados para elegir.

Primer año, que viene de la primaria: para la elección de la propuesta por lo general casi siempre la tenés que proponer vos porque tenemos un problema que viene de los chicos de la primaria, no se expresan. Además están recién rompiendo y entrando a la adolescencia. Para mí, en los primeros años, el espacio tendría que tener unas propuestas determinadas y las pro-

puestas a elección deberían ser en los niveles más altos. Porque yo trabajo con chicos de tercer año (en una escuela del centro de Bernal) donde sí hay unas propuestas, los chicos traen material y sí se arman debates. Pero en los primeros años de las escuelas de la periferia llevás la propuesta y los chicos se inmovilizan frente a la misma y están esperando que vos decidas la propuesta. Es algo igual que los centros de estudiantes: los tienen que formar los directivos (Entrevista P4, p.21).

Como se viene describiendo, la concepción de los jóvenes como sujetos latentes, se profundiza en los casos en que los estudiantes provengan de familias pobres, para quienes parece aplicar un estado de dependencia mayor. Desde esta última mirada se acentúa esta idea al expresar que según sea el lugar de origen de los jóvenes (del centro o de la periferia), se facilita en el primer caso o bien obstaculiza la viabilidad de elegir. Complementariamente, mientras mayor sea su edad y más lejos haya quedado la experiencia de la escuela primaria, más autonomía se habilita para elegir.

Un directivo refiere a la situación en la que un docente puede negar directamente la elección del tema por parte de los estudiantes, llevando propuestas desde su área disciplinar. La misma, sostiene, les proporcionaría a los profesores un mayor marco de seguridad.

Lo que pasa es que el marco les da seguridad. Entonces el profe que sabe que tiene que trabajar con este Diseño, con este marco de Matemáticas, sabe qué es lo que tiene que dar. En cambio en Construcción, el juego lo tiene que ampliar y pierde esa seguridad (Entrevista D3, p. 10).

Buena parte de la relación que se establece con el saber se juega en estas propuestas y resulta una de las instancias más difíciles de variar. La elección de temáticas de estudio por parte de los jóvenes parece requerir también de algunas condiciones de partida, más allá de las de índole pedagógico-didáctica, como la atención a algunas cuestiones estructurales (el tiempo asignado a los proyectos y los espacios dispuestos con ese fin).

En general el espíritu de la materia no se cumple. La propuesta no sale de los chicos, la propuesta deriva del docente. Hay demasiada apatía en los pibes, cuesta mucho arrancarles a los pibes una propuesta, eso lleva demasiado tiempo de parte del docente. Los profes vienen poquitas horas, tienen dos horas y la mayoría están partidas. Hay un montón de cosas que se configuran contra el espíritu de la materia (Entrevista D3, p.14).

La variable del tiempo de trabajo compartido con los estudiantes cobraría relevancia dado que la negociación y la construcción de consenso para la elección de temáticas de estudio que surjan del interés legítimo de los jóvenes puede tomar mucho más tiempo que la modalidad tradicional de clases en la que el docente aborda temáticas planificadas de antemano.

A la hora de implementarse la propuesta, la cuestión de la organización de los tiempos y espacios para el dictado de las clases quedó a cargo de los equipos directivos de cada escuela. La incorporación de la materia a la carga horaria y grillas ya dispuestas constituyó una situación muchas veces problemática y dificultosa. A pesar de la sugerencia oficial de evitar su dictado a contraturno (Dirección Provincial de la Educación Secundaria, 2008), ésta fue la modalidad más recurrente. En la mayoría de los casos, la materia se ofrece una hora antes que el horario habitual de inicio del turno, muy temprano por la mañana o durante el horario entre turnos, al mediodía, para los estudiantes que asisten al turno tarde.

Otra cuestión vinculada con el horario de dictado de clases que los directivos debieron resolver, fue la asignación de espacios para las mismas. Esta situación se ve reflejada en las voces de docentes y directivos, quienes entienden las cuestiones estructurales como condicionantes fundamentales. En concreto, la mayoría de los directivos y docentes refieren a la cuestión de la variación en los espacios y los tiempos como un factor que tuvo un impacto negativo en la implementación y desarrollo de la materia. Un directivo describe: "(...) un día estaban en el patio, otro día en el comedor... y el docente decía 'yo no quiero hacer esto, no quiero ser partícipe de esto' y renunciaba" (Entrevista D4, p.5).

La cuestión de la organización de los espacios y los tiempos, con recursos limitados y grillas poco flexibles, efectivamente tuvo un impacto en las posibilidades de gestión institucional y, luego, en la asistencia de los estudiantes. En muchos casos, los días en que el horario de ingreso a la escuela se disponía una hora antes con el fin de dictar la clase de Construcción de la Ciudadanía, muchos estudiantes comenzaron a hacer caso omiso a la hora de ingreso dispuesta, presentándose en la institución en el horario habitual de inicio del turno y perdiéndose esa hora de clases.

Lo ves reflejado en los chicos. Los míos tienen Construcción en la pre-hora y en vez de venir a las 12 vienen a la 1. He tenido que tomar medidas, hacer reuniones con los padres y explicarles "El día de hoy empieza a las 12, no empieza a la 1. Yo no puedo dejar entrar a un chico a la 1. Es lo mismo que si un día aparece a las 2 de la tarde (Entrevista D4, p.6).

En sintonía con lo recién referido, una profesora profundiza sobre la mirada de las familias sobre la materia y se refiere a la misma como un espacio "marginado":

¿Cuál era la mirada que tenía el padre del chico que iba a contraturno a la materia de Construcción? '¿Para qué vas a ir a Construcción si no se califica?', 'Es una materia que no te sirve', 'Vas a perder el tiempo'. Los pibes mismos no venían, vos te tenías que encargar de ir a buscarlos. Al principio nosotros tuvimos que lidiar con esa mirada que estaba desde todo punto

de vista en la mayoría de las escuelas. Marginada, la materia (Entrevista P5, p. 4).

Se abre aquí la pregunta sobre la legitimación de los saberes del espacio, y las voces que contribuyen a sostener o socavar un espacio educativo y sus conocimientos, en medio de un complejo mecanismo interno y externo al que referían Franco y Levin (2007) y Maroto (2000).

En este escenario, una ruptura quizás necesaria tendría que ver con las áreas de incumbencia altamente estructuradas en materias o espacios curriculares específicos. Dada la relativamente pobre cultura de trabajo inter-áreas, en ocasiones, esta modalidad pudo consistir un obstáculo para la variación en el régimen de asistencia, una característica que no fue tomada o no pudo ser implementada por las instituciones y que tenía que ver con el carácter no graduado de la propuesta. Se recuerda que la misma contemplaba inicialmente la posibilidad de que los alumnos cursaran en otro año o sección de cualquiera de los tres primeros años de la escolaridad secundaria, pudiendo los jóvenes agruparse por proyectos y no necesariamente por compartir el año o la sección.

Asimismo, para que fuera posible que los proyectos sean diseñados, implementados y evaluados por estudiantes pertenecientes al 1º, 2º y/o 3º año, la oferta institucional de Construcción de Ciudadanía, debería, como una opción, tender a encontrarse en la misma franja horaria para que los estudiantes puedan optar según sus intereses y los proyectos. En el siguiente extracto un directivo reflexiona sobre estas cuestiones de organización:

El Diseño habla de que es no graduada y que un alumno podría participar en cualquiera de los talleres que se plantea. Eso desde el planteo de la materia. Cuando empieza a funcionar en la escuela, eso no se puede hacer por un tema de horarios. No estuvo bien planificado eso: los chicos que quieren participar en un taller de un profesor que se da determinado día, ese día tienen otra materia. Ya desde el vamos, algunas cuestiones no están bien organizadas (Entrevista D4, p.4).

Las distancias operativas entre la propuesta pedagógica, que la mayoría de las voces docentes reconoce al menos como interesante, y las posibilidades estructurales de implementación implicaron que esta modalidad de cursado no graduada no lograra trascender la experiencia piloto inicial, no pareciendo propiciar en forma sostenida una apropiación de la experiencia con cuya identificación y propuesta de relaciones con el saber parecieran variar las posiciones subjetivas de docentes y estudiantes.

Hubo, sin embargo, algunas características bien disruptivas que lograron implementarse durante algunos ciclos lectivos más allá de la etapa piloto y que apuntaron a uno de los pilares más consolidados de la escolarización: la evaluación. En la siguiente sección se analizará la modalidad de evaluación, calificación y acreditación en la materia.

Evaluación, calificación y acreditación

- La propuesta de evaluación del espacio curricular Construcción de la Ciudadanía se caracterizó inicialmente por:
- Hacer partícipes a estudiantes y docentes en la valoración de los procesos de aprendizaje y de enseñanza.
- Un sistema de calificaciones individuales y grupales conceptuales, no numéricas.
- El carácter no vinculante de la evaluación de la materia con la promoción del alumno al año siguiente (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2007).

Esta forma de evaluación configuró una de las características más resistidas por el cuerpo docente y fue vista mayoritariamente como un impedimento, en lugar de ser entendida como una instancia facilitadora o la exploración de una alternativa a las prácticas en uso. Muchos docentes percibían la falta de una herramienta coercitiva para lograr la asistencia y la "buena conducta" en clase. Los estudiantes, en muchos casos, quitaban importancia a la materia por no tener calificación numérica, y que no se contara entre las que incidían en la promoción o repitencia del año.

La modalidad inicial de evaluación permaneció vigente desde 2007 a 2011, momento en el que se dispuso que la materia sería evaluada bajo las mismas condiciones y criterios que el resto de los espacios curriculares (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2011).

Hubo un cambio grandísimo a partir de la nota. El pibe viene, está, no falta, se compromete un poco más. Los profes que estuvimos que estar cuando nació la materia, estábamos en un mundo caótico donde no se sabía qué era la materia en realidad. Yo la primera vez que agarré el Diseño Curricular era un pre- diseño, ni los directores sabían qué había que hacer con la materia, ni dónde ubicar a los chicos. Se volcaba toda la responsabilidad de la asistencia en la creatividad del docente, porque el poder lo tenía todo el alumno, o sea, si el pibe no venía era culpa mía. Y muchas veces no era porque vos no lo incentivabas o no tenías capacidad; no había preocupación de los padres y tampoco por parte de las autoridades de la escuela. El docente tampoco tenía a quien pedirle ayuda, el directivo estaba desbordado por las problemáticas de la escuela, le sumaban una problemática más (Entrevista P5, p. 8).

Este docente valora positivamente la inclusión de la calificación numérica al espacio, como eje que ordenó aquel "mundo caótico" inicial. A partir de "la nota" parece comenzarse a saber "de qué se trata" la propuesta. Un directivo resume las idas y vueltas que sufrió el espacio, en las sucesivas adecuaciones a los dispositivos más fuertes y estructurales de la escuela secundaria.

La materia en sí fue bastardeada bastante: la división de módulos, cuando se puso la quinta hora dentro de la carga horaria, porque primero era a con-

tratumo, pasó a ser en la mayoría de las escuelas la materia que se daba en el otro turno porque fue la última que vino. Entonces yo creo que eso también genera cierta idiosincrasia... ¿Cuál es la importancia que se le da a ese espacio? Primero era a contraturno y era sin nota. No era obligatoria ni siquiera la asistencia. Después la asistencia sí, después la nota también (Entrevista D3, p.10).

Cuando se piensa al examen como un elemento inherente a toda acción educativa, se niega su historia en las prácticas pedagógicas. El examen no resulta tanto un problema históricamente ligado al conocimiento sino más bien un espacio de convergencia de un sinnúmero de problemas de orden sociológico, político y también psicopedagógicos y técnicos. Por otra parte, la asignación de calificaciones numéricas constituye un problema de las instituciones educativas y de la sociedad, y no una cuestión intrínseca de la pedagogía (Díaz Barriga, 1997).

El análisis, como vimos, revela que la modalidad de evaluación y de acreditación resultó un elemento decisivo a la hora de percibir, recibir y legitimar o no la experiencia. Como se vio, esto pareció afectar tanto la percepción de los estudiantes, de los padres, como de los profesores y directivos. Confirma el carácter de componente duro asociado, también, al carácter graduado de la organización de la enseñanza lo que refuerza su carácter originalmente disruptivo.

Reflexiones finales

La exploración de las formas de variación de la participación de los estudiantes en la experiencia escolar revela, como vimos, la complejidad de sus formas de concreción, algunos efectos paradójales y la relevancia que posee, tanto en los casos cuyo desarrollo fue relativamente feliz como aquellos en los que, como se fue describiendo, aparecieron ciertos obstáculos o resistencias. La importancia decisiva de las formas de participación se emparentan, como señalamos con la perspectiva de Packer quien nos advierte:

Cuando buscamos tener una influencia sobre la participación de los niños, en cualquier tipo de contexto, vamos a tener un efecto no sólo sobre lo que el niño conoce, sino en cómo son ellos. Esta es la razón por la cual influir en la participación de los niños es un asunto tan importante, pero al mismo tiempo explica porqué es un asunto tan polémico y a veces peligroso (Packer, 1999, p. 13).

Es decir, cuando analizamos las formas de participación y apropiación de la experiencia escolar ponemos en juego la identidad de los sujetos incluida, de forma dramática, su forma de relación con los saberes. Agrega el mismo autor:

Cuando influimos en la participación de una comunidad de niños, cambiamos quiénes son esos niños y en quiénes ellos se convertirán. Y cuando

nosotros cambiamos en quiénes se convertirán los niños, estamos alterando su comunidad, quizás de maneras que no podemos anticipar. Es por esto por lo que influir en la participación de los niños es un asunto político, y porqué en ocasiones, predigo que seguramente encontrará una oposición muy fuerte (Packer, 1999, p. 13).

La iniciativa de la materia Construcción de la Ciudadanía que buscaba romper con ciertos dispositivos duros del formato escolar gradualmente y más allá de numerosas concreciones interesantes y potentes, fue absorbida, en líneas generales, por la lógica tradicional. Como ha sido abordado en otros trabajos (Motosy Baquero, 2016), la primera de las características distintivas resignadas tuvo que ver con la modalidad de asignación de los docentes, cuya propuesta de atribuirles a los directivos la potestad de designarlos entró en conflicto directo con el cuerpo docente, y nunca pudo ser implementada más allá de las experiencias piloto. Asimismo, la modalidad no graduada de dictado, rara vez logró insertarse en el engranaje institucional de tiempos y espacios, pues ambas lógicas resultaron incompatibles. Finalmente, la propuesta de evaluación se constituyó como las más resistidas por los docentes y terminó por seguir la lógica de la calificación numérica individual, al igual que el resto de los espacios curriculares, desestimando las instancias auto y co-evaluativas que incluían las voces de los estudiantes en su definición.

Pareciera ser que el marco pedagógico del trabajo por proyectos se constituye como la única instancia que ha resistido con respecto a la propuesta original, aunque no se da como una constante en todas las experiencias y se presenta con un margen de variabilidad importante con respecto a las posibilidades de elección de los temas por parte de los estudiantes. Esto configura relaciones con el saber también cambiantes, tanto por la elección de tema como por la actitud de indagación frente a el mismo, otra oportunidad de variaciones de las posiciones subjetivas más tradicionales, aún, cuando es claro que el trabajo por proyectos no resulta una "novedad" pedagógica su forma de agenciamiento efectiva y la combinatoria de los componentes de la experiencia, en conjunto, ofrecían cierto carácter alternativo a lo transitado usualmente.

Esperamos que el análisis ofrecido alcance a mostrar la complejidad de los procesos de concreción de propuestas relativamente innovadoras y la dificultad de su legitimación cuando ponen en cuestión o bien condiciones del formato o régimen académico escolar usual o bien las propias posiciones subjetivas tanto de estudiantes como de docentes y directivos. Sigue siendo una tarea urgente revisar y recrear formatos alternativos que permitan experiencias educativas genuinas.

Notas Bibliográficas

- (1) En la Argentina, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 establece en el año 2006 la obligatoriedad de la educación pre-escolar y secundaria, completando una escolaridad obligatoria de 13 años. Siguiendo a Núñez (2015), en la última década, organismos nacionales y provinciales han promovido un conjunto de leyes y políticas públicas que enuncian los derechos de los y las jóvenes, entre los que pueden contarse la creación del Observatorio Nacional de Violencia Escolar, el Programa de Mediación y Convivencia Escolar, la implementación en algunas jurisdicciones de iniciativas tales como "Jóvenes y Memoria" –en la provincia de Buenos Aires–, y/o la elaboración de nuevas materias como "Construcción de Ciudadanía–, sumado al incentivo en los últimos años a la creación y/o consolidación de los Centros de Estudiantes. Este escenario permite "(...) hablar de un repertorio de políticas, a veces no tan coordinado, que busca de diversas maneras una incidencia intencional sobre lo que sucede en el espacio escolar en torno a la ciudadanía (Fuentes y Núñez, 2013). (...) La escuela secundaria representa un escenario novedoso donde se entretujan relaciones basadas en formas de vinculación entre jóvenes y adultos muy diferentes a las que se propiciaban unos años atrás" (Núñez, 2015, p. 42).
- (2) La estructura del nivel secundario en la jurisdicción de la Provincia de Buenos Aires se divide en dos ciclos: un Ciclo Básico de tres años (ESB), de carácter común a todas las orientaciones y un Ciclo Orientado, también de tres años, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento.
- (3) Las entrevistas fueron realizadas en el marco del Proyecto de Investigación PICT 2194E1293/12 "La inclusión de las voces de los estudiantes en los procesos de aprendizaje. Variaciones de las formas de participación y apropiación de la experiencia escolar en el nivel medio", financiado por la ANPCYT y radicado en la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.
- (4) El Municipio de Quilmes es uno de los distritos que son parte del AMBA. Allí viven 580.829 personas de las cuales el 45% son menores de 18 años. Se trata de la quinta ciudad más poblada de la Provincia de Buenos Aires.

Referencias Bibliográficas

- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La "transmisión" educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos*, Tercera Época, 24, 97-98.
- ----- (2006). Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación. *Revista Espacios en Blanco*. Serie Indagaciones N° 16 NEES/UNCPBA.
- ----- (2007). "Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar". En R. Baquero; G. Diker, y G. Frigerio, (comps.) *Las formas de lo escolar*. Serie educación Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Baquero, R. y Lucas, J. (2015). "The paradoxes of an autonomous student. Forms of appropriation of an educational experience in Buenos Aires Metropolitan Area high schools". En Bento Selau y Rafael Fonseca de Castro (org) *Cultural-historical approach*:

educationalresearch in differentcontexts. Porto Alegre: EDIPUCRS.

- Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Revista Última Década*, N°23, CIDPA Valparaíso: Diciembre 2005, pp. 9-32.
- Díaz Barriga, Á. (1997). *El examen: textos para su historia y debate*. Colección Educación. Grupo Ideograma Editores. Coedición Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C./ Centro de Estudios sobre la Universidad y Escuela Nacional de Estudios Profesionales - Iztacala - UNAM.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE). (2007). *La obligatoriedad de la Educación Secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE). (2011). *Temas de Educación: La transformación del nivel secundario 2006-2009*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Franco, M. y Levin, F. (2007). La historia reciente en la escuela. Nuevas preguntas y algunas respuestas. *Revista Novedades Educativas*, 202, pp. 52-53.
- Greco, M. B. (2012). *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Greco, M. B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Greco-Brooks, D. y Packer, M. (1999). School as a site for the production of persons. *Journal of Constructivist Psychology*, 12(2), pp. 133-151. Traducción de M.C. Tenorio
- Margulis, M. y Urresti, M. (1998). "La construcción social de la condición de juventud". En Cubides, H., Laverde, M. C., Valderrama, C. (Eds.), *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* (pp.3-21), Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Maroto, J. L. S. F. (2000). La escuela y la pérdida de sentido. *Revista de educación*, (323), pp. 9-28.
- Motos, A. y Baquero, R. (2016). Reflexiones sobre la materia Construcción de la Ciudadanía como variación en las formas de participación de los estudiantes: un acercamiento a la propuesta curricular y sus perfiles docentes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. REICE. Enviado para su publicación.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Núñez, P. (2015). La construcción de la ciudadanía en las Escuela Secundaria: convivencia, regulación de la participación juvenil y nuevas dinámicas de desigualdad. *Revista Ciencias de la Educación*, 0(9).
- Packer, M. (1999). The Ontology of learning. Annual Meetings of the American Educational Research Association., Montreal 1999, in session 15.57, Schooling as Becoming a Self: Bakhtinian Perspectives. Traducción de M.C. Tenorio.
- Reguillos Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al*